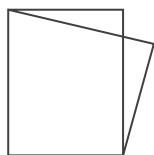


Tillid i statens tjeneste



Ane Kirstine
Brandt, lektor og
Tina Thilo, lektor,
Professionshøjskolen
UCC

Københavns Kommune har gennem flere år arbejdet på at implementere ledelsesredskabet *Lederens observation af undervisning*. Den umiddelbare forventning hos både ledere og lærere er, at redskabet øger lederens mulighed for kontrol. Vi vil undersøge ledelsesredskabet *Lederens observation af undervisning* i lyset af tillid. Det empiriske materiale hertil er indsamlet i 2014 på seks skoler i Københavns Kommune. Artiklen stiller spørgsmålet, om tillid sættes på spil i denne ledelsesteknologi.

Dannelse til tillid i skolerne

"Social tillid er måske netop den 'manglende brik' i økonomisk vækstteori. Formodningen nu er derfor, at social tillid kan være en ny produktionsfaktor, som bør føjes til de to konventionelle produktionsfaktorer i økonomisk vækstteori, nemlig menneskelig (human) og fysisk kapital" (Svendsen, 2012, 28).

Social tillid skaber ifølge økonomen Gert Tinggaard Svendsen overskud på nationens betalingsbalance og sikrer, at vi ikke unødigt misbruger midler til fx

Lederen bruger lærerens loyalitet og ønske om at bekende sig til skolens projekt – *mere værdi gennem mere læring* – fremfor at undersøge handlingsteorien bag Martins lukkede spørgsmål i matematikundervisningen.



sikring af ejendom og korruption, så her synes at ligge ét af budene på, hvordan vi kan øge produktiviteten og sikre, at vi har råd til det hele; vores rekordhøje tillid i Danmark synes at være svaret. Mere kontrol er derimod ikke svaret, for kontrol fortrænger tillid. "Det gælder simpelthen om at optimere blandingen mellem tillid og kontrol og ikke gå for langt hverken i forhold til overdreven kontrol eller i forhold til overdreven tillid" (Svendsen, 2012, 58). Der er altså et binært modsætningsforhold imellem

tilstedeværelsen af kontrol og af tillid i et samfund. Tillid er ikke det samme som tryghed og sikkerhed. For tryghed kan være konsekvensen af et kontrolsystem, som netop skaber sikkerhed, men som ikke har udgangspunkt i tillid. Gert Tinggaard Svendsen tilskriver skolen, og ikke mindst lærerne, en stor aktie i at danne eleverne *med* og *til* tillid. "Danskerne er lige nu verdens mest tillidsfulde befolkning. Men vi kan sagtens rasle nedad på barometret, hvis vi lader kontrolsamfundet råde. Skoleverdenen står ikke alene i

overgangen fra tillid til tilsyn" (Svendsen, 2012, 53). Ingen steder i de nye fælles mål endsige i Folkeskolens Formålsparagraf forekommer ordet tillid, og alligevel er det i dannelsen til tillid, at lærernes måske vigtigste bidrag til overskuddet på betalingsbalancen ligger. Så når der bliver talt om behovet for *mere værdi* gennem *mere læring*, så er det nok værd at se på det virkningsfulde gode, som tillid er.

Den sociale tillid, som skolerne i Danmark kan siges at have en del af æren for

Hendes fagfaglige *drive* bliver således hendes ledelsesmæssige akilleshæl.



(Svendsen, 2012, 38), kan sættes over styr, når tilsynet øges.

Kontrol er godt, men tillid er bedre

Astrid Lindgren fødte den litterære Pippifigur, der møder tilværelsen med uanede mængder af tillid. Sovende med fødderne på hovedpuden, og hovedet dækket af dynen, afslører Pippi verden som et tillidsvækkende sted. Pippi ejer en ubetinget tillid til sig selv og sin handlekraft, hvorimod vi som almindelige mennesker må opbygge tillid gennem relationelle forhold. Pippi har kønnet og kroppens størrelse mod sig. På trods af det kan hun løfte en hest i én arm og har blik for inkluderende praksis, som når hun giver røverne løn for deres anstrengelser. Hun bliver talerør for de marginaliserede og møder altid morgendagen med tillid til, at livet vil hende det godt. Pippis livsvisdom, at den der er vældig stærk, bør også være vældig rar, ser vi direkte udtrykt i den kommunale tillidsreform anno 2015 (Darko, 2012, 22). I tillidsreformen – anbefalet i rapporten *Tillid i Københavns Kommune* udarbejdet af konsulentfirmaet Cogency – fremgår det, at "hvis tillid skal være ledestjerne i kommunen", skal den vise sit ansigt og starte hos den i organisationen, som

har mest magt. Denne ledelsesfilosofi er afbilledet som en tillidsspiral, der illustrerer, at tillid er en proces, som kræver masser af ledelse, mod og dialog med medarbejderen, masser af dialog (Darko, 2012, 22). Hjerneforsker og forskningskonsulent på rapporten Jon Wegeners udgangspunkt for at arbejde med tillidsbaseret ledelse i Københavns Kommune er, at tillid er et grundlag for og et grundvilkår i al menneskelig interaktion. "Det er det derhjemme, og det er det også i arbejdslivet. Vi ved alle sammen, hvor svært det er at bygge tillid op, når først tillid er brudt. I tillid viser man sig sårbar, og har man én gang oplevet, at man går til sin leder med et problem, som han fortæller videre eller reagerer negativt på, så gør man ikke det igen. Så er tilliden brudt, og resultatet er en dårligere arbejdsplads for alle. Tillid er en enormt sart proces, i privatlivet som i arbejdslivet", siger han (Lange 2013). Netop af den grund undrer det Jon Wegener, at rapporten viser, at ledere i kommunen kan kalde tillid for en styringsteknologi. For det er tillid ikke – det *kan* tillid ikke. Hvis man som leder af en organisation tænker tillid som et redskab i værktøjskassen og dermed definerer tillid som hård styringstek-

nologi, er der risiko for afsporing. "Så flyttes ansvaret bare længere ned, uden at kulturen ændres, der er stadig de samme krav, men man tør stadig ikke lave fejl eller tale om problemer" (Lange 2013, 7). Dette betyder med andre ord, at da tillid er så væsentligt et element for at opbygge relationer, kan den ikke reduceres til at være et redskab. Ledelsesredskabet *Lederens observation af undervisning* havde, da vi indsamlede vores empiriske materiale i 2014, været brugt på skoler i Københavns Kommune i flere år. Kommunen havde implementeret redskabet på kurser for alle skoleledere som et bud på, hvordan ledelsen kan komme tættere på en af skolens kerneopgaver – undervisning. Observationerne forløber typisk således, at parterne (leder/lærer) aftaler, hvornår og med hvilket fokus *lederens observation af undervisning* skal foregå, dernæst gennemføres selve observationen, og som det sidste punkt selve feedback-samtalen imellem lederen og læreren. Det er både fra feedback-samtalerne og fra efterfølgende individuelle interview med lærere og ledere, at det empiriske materiale stammer. Den umiddelbare forventning hos både ledere og lærere er, at redskabet øger lederens mulighed for kontrol.

Man spiller på samme hold

I kølvandet på skolereformen søger kommuner og skoleledere med fornyet ihærdighed efter gode måder at lede skolen på (Bjerg 2015). Med blikket rettet imod fjerne horisonter ses Vivian Robinsons *elevcentreret ledelse* som et muligt svar på en ledelsesmåde, der skal gavne elevers læring og trivsel (Robinson 2015). For at komme tættere på undervisningen og dermed kunne påtage sig ledelsesmæssigt ansvar anvender skoleledelsen nye teknikker for at komme i direkte kontakt med lærerens praksis (Brandt og Thilo, 2015). Det er hermed kommunens og skoleledelsen ønske, at styringsteknologien gennem systematisk observation af undervisning kan udvikle et tillidsfuldt nærvær med sine medarbejdere, som her udtrykt af en skoleleder i Københavns Kommune: "Altså, jeg tænker bare, at der er tillid til hinanden. Læreren har tillid til, at jeg vil hende det bedste, oplever jeg. Og jeg har tillid til, at hun gør sit bedste. Og det oplever hun".

Blandt lærerne i det empiriske materiale er Martin, en ung nyuddannet lærer, som efter en ansættelsesperiode på tre måneder opsøger sin skoleleder, for at få feedback på det udførte arbejde. Martin bliver i den forbindelse anbefalet at deltage i skolelederens nye ledelsesstrategi – *Lederens observation af undervisning* (Brandt og Thilo 2015).

"Det fede er, at det jo er en vejledning du får. Det er jo ikke en observation, som du ikke består. Det er jo en der er der, for at man kan rykke sig. Man spiller på samme hold". Dette citat er fra det interview, vi gennemfører med Martin umiddelbart efter, at han har været til feedbacksamtale med sin leder. Som citatet viser, betragter Martin forholdet mellem leder og medarbejder som en

ligeværdig relation, da begge parter som udgangspunkt vil udvikle god undervisning. I samme interview udtaler han noget, vi vil betegne som stor loyalitet: "hvis hun (skolelederen, AKB & TT.) så siger, jamen det er noget du skal, så må jeg jo gøre det. Jeg er jo ansat, der er ikke noget der". Martin er således indstillet på at efterleve de krav, han måtte blive mødt med. "Det er ikke noget som vi har snakket om, men det er sådan jeg har det". Samtalen mellem leder og lærer viser, at skolelederen vejleder og bedømmer den nyansatte lærer ud fra sin egen fagprofessionelle indsigt. Lederen har særlig kompetence i dansk som andetsprogsundervisning og bringer denne faglighed i spil, da hun efterlyser større klarhed på forskellen mellem åbne og lukkede spørgsmål i Martins matematikundervisning.

Skoleleder: Når jeg nu siger åbne og lukkede spørgsmål, er det noget der siger dig noget?

Lærer: Ja, det er det

Skoleleder: Ja, at man kan stille åbne og lukkede spørgsmål

Lærer: Ja, lige et rigtig godt eksempel i dag

Skoleleder: Der var rigtig mange, på både det ene og det andet. Hvor mange kvadratcentimeter er der, det er et lukket spørgsmål, for der er et svar, der er ni

Lærer: Yes, kubikcentimeter

Skoleleder: Ja

Her ser vi et eksempel på den slags dialog, som er generel for samtalen mellem skoleleder og lærer, nemlig at lederen undlader at spørge ind til de komplekse begrundelser og værdier, som karakteriserer Martins aktuelle praksis. Dette afsnit i feedback-samtalen kan således

forstås ud fra Robinsons begreb 'bypass-tilgang', hvor et vurderet behov for bestemte ændringer bevirker, at lederen springer over den del af samtalen, hvor lærer og leder sammen undersøger deres konfliktende fagsyn (Robinson 2015, 31). En leder, domineret af ønsket om at opfylde reformens krav om mere læring, går uden om muligheden for sammen med læreren at undersøge og revurdere det fagsyn, som ligger bag lærerens handlinger. Mon den uomgængelige dagsorden, sat af statens reform, får lederen til at forpasse muligheden for at oprette en fælles platform for forståelse og reel udvikling af undervisning?

Når tilliden bringes i fare

Som vi har set i Martins udsagn om at spille på samme hold, har han grundlæggende stor tillid til lederen, men næres alligevel af sin egen overbevisning om sine faglige kompetencer. Samtalen fortsætter og tidsrummet, hvor lederen har ordet, øges. Lederen understøtter nu sin legitimitet med referencer til andetsprogsdidaktisk forskning.

Skoleleder: Og det der har betydning efter min opfattelse, eller ikke bare efter min, men det er at, i og med de får foldet sproget ud og får brugt sproget, så styrker du deres evne til at formulere sig om matematiske problemstillinger. Så den bevidsthed omkring, stiller jeg et lukket spørgsmål, og nogle gange har man jo brug for at spørge ...

Lærer: Ja, man skal gøre begge dele, lukkede spørgsmål er altså også rigtig vigtigt i matematik, men ...

Skoleleder: Du tænker, hvorfor tænker du?

Lærer: Fordi matematik også ofte er resultatminded og orienteret, og der skal altså nogle gange være et resultat ...

Skoleleder: Ja, men det er jeg klar over
Lærer: Men man skal have begge dimensioner med

Samtalen fortsætter. Martin forsøger at lukke ned for emnet om åbne og lukkede spørgsmål ved at erklære sig enig med lederen: "Ja, jeg forstår 100 %, og jeg er meget enig. Jeg siger også bare, at man skal have begge dimensioner med". I denne dialog ser vi udfoldet, hvad Robinson kalder en typisk tilgang til 'ledelse af forandring'. Lederen bruger lærerens loyalitet og ønske om at bekende sig til skolens projekt – *mere værdi gennem mere læring* – fremfor at undersøge handlingsteorien bag Martins lukkede spørgsmål i matematikundervisningen. Som følge deraf opnår lederen ikke at inddrage fælles undersøgelser og evalueringer, der kan skabe grobund for udvikling af Martins undervisning. "Kort sagt forudsætter effektiv ledelse af forandring, at lederen har kapacitet til at bygge tillid i relationer, samtidig med at de samarbejder med de professionelle om at undersøge, evaluere og revidere de handlingsteorier, som begrunder de professionelles handlinger" (Robinson 2015, 31).

I *Lederens observation af undervisning* ser vi i flere tilfælde, at lederens mål og agenda for feedback-samtalen bliver bestemmende for dagsordenen for samtalen, og dermed spænder ben for en reel afdækning af lærerens handlingsteori. Som vi ser i den ovenstående dialog, skaber denne dagsorden risiko for, at læreren bliver mødt af lederen som et objekt for hendes agenda med svækket tillid til følge.

I Martin Bubers begreb *intersubjektivitet* kan et sådant møde ses som en 'Jeg-det'-relation, hvor lederen som Jeg'et forholder sig til noget, i dette

tilfælde den ansatte, som Jeg'et har et formål med, altså et middel til noget andet. "Relationen får således subtile anstrøg til at være en objektiviseret relation" (Johnson 2014, 69). I en Jeg-du-relation ville lederen derimod forholde sig til medmennesket som et subjekt til et andet subjekt: "med et fuldstændigt åbent nærvær med deres hele væsener og med gensidig påvirkning af hinanden" (Johnson 2014, 69). De åbner for sig selv og lader den anden komme ind i deres subjektive rum (Buber 1992). *Lederens observation af undervisning* kan som styringsteknologi betragtet uintenderet forbigå læreren som et 'Du', så subjektet risikerer at blive 'afmødt' (Buber 1992). I den pågældende relation mellem leder og lærer kan tilliden endda svækkes, da 'afmødet' sker i en relation, hvor lederen besidder en magtposition i det sociale felt (Johnson 2014, 69). Begge subjekter mødes aldrig i en fælles forståelse, men gentager og fastholder egne argumenter, således som det netop ses i feedback-samtalen.

Afsporet tillid

Læreren holder fast i sin overbevisning om matematikundervisningens iboende logik – måske for at undgå en form for selvumyndiggørelse. Hvis læreren i fuldt omfang tilslutter sig lederens opfattelse af god dansk som andetsprogsundervisning, vil han kunne opleve et modsætningsforhold imellem på den ene side sin egen overbevisning og praksis i forhold til matematikundervisning og spørgeformen her, og på den anden side sit ønske om at indordne sig under lederens (an)befalinger – fordi han er ansat. Ved at gå på kompromis med sin egen professionelle overbevisning vil læreren kunne opleve et ubehag skabt af denne kognitive dissonans.

I en tilstand af kognitiv dissonans vil læreren opleve psykisk ubehag og ustabilitet. Denne tilstand vil enhver forsøge at undgå eller reducere (Helkama, 2000). Det kunne enten ske ved, at læreren ændrer adfærd, fx erklærer sig ubetinget enig med lederen i at de åbne spørgsmål skal præge fagdidaktikken, eller ved at søge grunde til at ændre de opfattelser, der ligger til grund for hans fagsyn. Det er i dette tilfælde den nyuddannede lærers fagsyn, der sættes på spil, når lederen fastholder sin position og gentager sit forslag om, at læreren skal 'udvikles' til at stille flere åbne spørgsmål i sin matematikundervisning.

I feedbacksamtalen sætter lederen sit tillidsforhold til læreren på spil. Og omvendt. Læreren skal altså både acceptere at blive mødt som objekt i en Jeg-det-relation og samtidig forholde sig til en oplevelse af *kognitiv dissonans*. Tilbage er vi ved spørgsmålet, om der bliver plads til tillid ved brugen af denne styringsteknologi. Læreren nærer utvivlsomt stor tillid til lederen, hvad han viser gennem sportsmetaforen: "Man spiller på samme hold". Men hvor langt kan lederen strække tillidsrelationen? Hvis tillid bliver brugt som styringsingrediens, præget af *bypassstilgangen*, er der risiko for afsporing. Læreren vil, når døren atter lukkes til matematikundervisningen, sandsynligvis fortsætte sin hidtidige praksis, dels for at bevare og forsvare sin professionelle dømmekraft, dels for at undgå ubehaget ved kognitiv dissonans. Dette uagtet, at der muligvis var god grund til at ændre strategi i forhold til elevernes tarv.

Lederens ønske om at opfylde reformens krav om "mere læring" kombineret med hendes fagfaglige viden spænder ben for, at hun kan bedrive en kvalificeret og udviklende ledelsessamtale med sin

Spørgsmålet er så, hvorvidt styrings- teknologien "Lederens observation af undervisning" kan sikre fastholdelse af tillid, blandt andet ved at lederne efterlever **Pippis livsfilosofi om, at den som er vældig stærk også skal være vældig rar.**



medarbejder. Hendes fagfaglige drive bliver således hendes ledelsesmæssige akilleshæl.

Ved hjælp af Robinson bypass-metaphorik får vi i analysen af samtalen mellem leder og lærer blik for, at lederen styrer frontalt ind i den konfrontation med Martin, som kan skabe betingelserne for hans kognitive dissonans. I det interview, som foretages med Martin efter samtalen, fremgår det, at Martin beredvilligt underkaster sig lederens autoritet, og at han vil strække sig langt for ikke at komme i en situation, hvor han må tale lederen imod: "Jeg er jo ansat, der er ikke noget der".

Vi har stillet spørgsmålet, om man risikerer at sætte tillid over styr, når man bruger *Lederens observation af undervisning* som redskab. Vores svar må være, at den potentielle kognitive dissonans gør fortsat tillid imellem parterne vanskelig, men at denne svækkede tillid ikke nødvendigvis er eksplicit og

selverkendt hos nogen af parterne.

På baggrund af den empiriske analyse af mulige ledelsespositioneringer i artiklen "Syn for sagn" (Brandt og Thilo, 2015) er der grund til at antage, at skolelederne vil og kan påtage sig ansvaret og løfte kommunens ambition om, at tillid skal være en ledestjerne. "En bedømmerposition præsenterer lederen som den anerkendende leder, som gennem sin positionering forsøger at mægtiggøre læreren" (Brandt og Thilo, 2015, 71). Hvad vi ikke kan konkludere er, hvorvidt dialogen understøtter tillidsspiralens funktion, som baserer sig på, at "tillidsarbejdet altid starte[r] med dem" (Darko, 2012, 22), som har mest magt i organisationen. Når skolelederen sidder overfor læreren, sidder hun med en solid bagage til at positionere sig som bedømmer af lærerens arbejde (Brandt og Thilo 2015). Dels ligger der en forventning i selve ordet feedback-samtale, dels sidder lederen

med en opgave om og et ansvar for at implementere skolereformen, og hun kan henvise til denne som en nødvendig indsats, hvis legitimitet ikke kan diskuteres, selvom udfoldelsen selvfølgelig kan. Endelig fungerer lederens noter fra observationen ofte som materiale, der legitimerer skolelederens udsagn, og som – netop fordi læreren ikke har en tilsvarende 'kapital' med til samtalen – kan komme til at fungere som eneste gyldige 'viden' fra den observerede undervisningssituation. Oveni dette har lederen så mulighed for at spørge til og inddrage forskningsviden, som er 'gangbar mønt' i skoleverdenen i disse år. Alt dette bidrager til at understøtte lederens placering som *bedømmeren* (Brandt og Thilo 2015, 60). Det lederen ser som af sine kernekompetencer, blokerer hendes mulighed for at vise åbenhed og dermed vække tillid – styrke vendes til svaghed. Samtidig, og måske som konsekvens af

denne form for lederskab, så inviteres uenighed og forskellige synsvinkler sjældent indenfor i samtalerummet, og når de gør, er det med tilliden som indsats i statens tjeneste.

Tillid i statens tjeneste

I det empiriske materiale ses tydelige tegn på, hvordan ledelsen af skolen har taget sin reformopgave på sig (Brandt og Thilo 2015). Staten har udformet en omfattende skolereform, og kommunen er sat til at administrere implementeringen af den. Spørgsmålet er så, hvorvidt styringsteknologien *Lederens observation af undervisning* kan sikre fastholdelse af tillid – blandt andet ved, at lederne efterlever Pippis livsfilosofi om, at den som er vældig stærk også skal være vældig rar. Rammen for udfoldelse af denne livsvisdom kan måske være udfordret, for som Jens Erik Kristensen skriver: "Tidligere tillidsbaserede styrings- og ledelsesformer er erstattet af kontraktbaserede og såkaldte 'low-trust principal-agent'-relationer" (Kristensen, 2014, 166). Tager vi Kristensen på ordet, betyder det, at i de feedbacksamtaler, hvor tilliden sættes over styr, bliver læreren efterladt som opportunist og kan komme til at agere ud fra egne interesser i kontrast til statens. Læreren har valget mellem på den ene side at være i opposition til reformens projekt, eller på den anden side at gå på kompromis med sin faglige vurdering af elevernes tarv. Når tilliden svækkes, afkobles læreren, og institutionens udviklingspotentiale svækkes. ♦

REFERENCER

- Brandt, Ane og Thilo, Tina (2015): Syn for sagn i *At lede efter læring*. Samfundslitteratur, København.
- Buber, Martin (1992): *Jeg og du*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Darko, Ditte m.fl. (2012): *Tillid i Københavns Kommune*. Hvordan tillidsdagsordenen vil kunne styrke kommunen i fremtiden, COGENCY.
- Helkama, Klaus m.fl. (2000): *Socialpsykologi – en introduktion*. Liber, Stockholm.
- Johnson, Christina Blicher (2014): Konfigurationer i en ekspressiv idrætspraksis – eller om ikke at kunne se dansen for bare tæer i *Bevægelser og kropskulturelle mønstre*. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Kristensen, Jens Erik (2014): Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten – i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring i *Professioner under pres*. Systime, Aarhus.
- Lange, Elisabeth Lockert (2013): Tillidens veje og vildveje i *LFS-Nyt* nr. 1/2013.
- Svendsen, Gert Tinggaard (2012): *Tillid. Tænkepauser 4*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Robinson, Vivian (2015): Udvikling af en mere elevcentreret uddannelsesledelse i *At lede efter læring*. Samfundslitteratur, København.